



TITLE:

<研究論文>高等学校世界史Bにおけるパフォーマンス課題を取り入れた授業実践 --単元「地中海世界の形成とオリエントとの融合」を例に--

AUTHOR(S):

市川, 和也

CITATION:

市川, 和也. <研究論文>高等学校世界史Bにおけるパフォーマンス課題を取り入れた授業実践 --単元「地中海世界の形成とオリエントとの融合」を例に--. 教育方法の探究 2019, 22: 69-78

ISSUE DATE:

2019-03-25

URL:

<https://doi.org/10.14989/241664>

RIGHT:

許諾条件により本文は2020-03-26に公開

高等学校世界史 B におけるパフォーマンス課題を取り入れた授業実践

——単元「地中海世界の形成とオリエントとの融合」を例に——

市川 和也

1. はじめに

近年、世界史の授業の改善が焦眉の課題となっている。例えば 2006 年の世界史未履修問題が顕在化した際には、子ども・教師双方において世界史を学ぶ意義が見失われていたことが指摘された¹。そうしたなかで 2018 年改訂学習指導要領においては「歴史総合」が導入されたものの、授業レベルでも新たな方策を検討することなしには、根本的な解決には至らないであろう²。

本稿では、2018 年度に行われた、堀川高等学校での世界史 B のパフォーマンス課題の開発について検討する。パフォーマンス課題とは、リアルな文脈の中で知識やスキルを応用・総合しつつ使いこなすことを求める課題である³。また、パフォーマンス評価とは知識やスキルを使いこなすことを求めるような評価方法である⁴。パフォーマンス評価は 2018 年改訂学習指導要領の「資質・能力」の育成の方針とも結びついて奨励されている⁵。パフォーマンス課題を導入することによって、世界史の授業において思考する必然性が生まれ、豊かな学びが喚起されることが期待される。

高校世界史 B においてパフォーマンス課題を導入した先行事例として美那川雄一のものが挙げられる⁶。美那川は『一方的な知識詰め込み型』の授業をこえて、大学入試を意識しつつも、生徒の歴史的思考力を授業のなかで育成していくための試み⁷として自らの授業実践を取り上げる。そこでは主に「世界史における思考力—広い視野で考察する力」の育成を目指した実践を行った。パフォーマンス課題に向けて重要な部分は講義形式で教えられ、単元の最後には生徒自身が教科書・用語集や資料などを用いて短いレポートを執筆した事例が紹介されている。このように従来の「一方的な知識詰め込み型」の授業をパフォーマンス課題によって乗り越えようとする試みを美那川は報告している。

一方で美那川の実践においては「逆向き設計」に基づきながら単元設計を行っているものの、授業実践とパフォーマンス課題の関係性はあまり論じられていない。したがって本稿では、主に授業実践と結びつけながら堀川高校で 2018 年度に実施したパフォーマンス課題開発のとりくみを検討する。

なお、堀川高校は 1999 年に普通科に加えて人間探究科・自然探究科（以下、探究科とする）が新設された。同校は全国有数の進学校として知られている。また、堀川高校の特色として「探究基礎」⁸も挙げられる。「探究基礎」は情報ならびに「総合的な学習の時間」として設置されている。堀川高校では普通科・探究科ともにこの「探究基礎」に生徒が取り組む。ここでの「探究」とは、用意された答えがない問いに対して、正しいと思える答えを導き出す営みとして定義されている⁹。「探究基礎」では 1 年半をかけて半期ずつ HOP, STEP, JUMP という段階を踏みながら、問いを具体化するやり方や事実の収集、記述の仕方などの探究の作法を学ぶ。このように堀川高校は有数の進学校であるため教科教育に力をいれつつも、「探究基礎」という特色ある教育活動を行っている。こうした「探究基礎」で培った経験を活かしながら生徒は世界史のパフォーマンス課題に取り組むことが期待される。

本稿ではこうした堀川高校での世界史 B の授業実践にパフォーマンス課題がどのように寄与し、どのような成果を上げたかについて明らかにする。

2. パフォーマンス課題の開発

堀川高校でのパフォーマンス課題の開発は 2018 年 4 月より開始した。4 月初旬に京大チーム（筆者と小林萌子）と西岡加名恵教授と、パフォーマンス課題の授業実践を行う堀川高校の村井昂介先生でミーティング

を行った。村井先生は教員歴5年であり、大学では社会学を専攻していた。ミーティングでは第2学年普通科・探究科において世界史Bの単元「地中海世界の形成とオリエントとの融合」でパフォーマンス課題を行うことが決まった。パフォーマンス課題の開発は京大チームが草案を作成し、次に村井先生に提案し、共同でパフォーマンス課題を修正するという順序で行った。

京大チームは、①歴史学者の間でも答えがなく、教科書や授業のプリントなどの史資料をもとに生徒自ら推論を行う必然性がある課題の作成、②単元のはじめにパフォーマンス課題を提示し、パフォーマンス課題の解決のために問題意識をもって学習に取り組めるような課題の作成を重視した。教材研究では『集中講義！ギリシア・ローマ』⁹などを参考にした。

パフォーマンス課題の作成に当たってまず「本質的な問い」（表1）、「永続的理解」（表2）を設定した。「永続的理解」とは、学問の中心にあり、新しい状況に転移可能なものと定義されている¹⁰。また、「本質的な問い」とは、教科やカリキュラムの中心にあり、教科における新たな探究を引き起こす問いであり、単一の明白な答えをもたらしたりはせず専門家においても答えが多様である問いである¹¹。

表1 単元の本質的な問い

歴史において、ある国家や社会の盛衰に影響を及ぼす諸要因は何であったか？

表2 永続的理解

国内情勢・対外情勢・経済・文化などの諸要因がそれぞれ密接に関連しながら国家や社会の盛衰に影響を与えてきた。

表1,2の「本質的な問い」「永続的理解」から本単元では、ギリシアとローマを異なる道に至らしめた諸要因に着目して単元設計を行った。ギリシアとローマは双方とも都市国家から出発したにもかかわらずアテネは都市国家にとどまり、他方でローマは地中海帝国となった。本単元ではこの点に注目し、この双方の違いを対比しながら学習内容を整理・総合することを重視した。そのため、本単元ではパフォーマンス課題の位置づけとして「パーツ組み立て型」（図1）を採用した。

「パーツ組み立て型」とは単元の中でパフォーマンス課題に必要なパーツを随時習得し、最後にそれらを組み合わせて使いこなすことを求めるものである¹²。

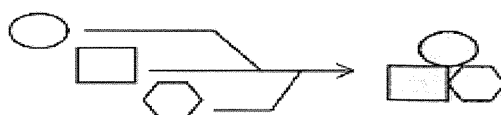


図1 パーツ組み立て型

西岡加名恵『逆向き設計』で確かな学力を保障する』明治図書、2008年、p.12より引用。

こうした見立てにより、学習内容とパフォーマンス課題との連関が教師・生徒双方にとっても自覚化されることになる。一般的に高校の歴史科においては、学習内容の多さや受験などのために個々の学習内容について独立して解説する時間が必然的に多くなってしまう。その際にもこうしたパフォーマンス課題を意識化することによって個々の学習内容がパフォーマンス課題を軸に有機的に整理されると考えられる。

そうした整理を可能にするために本パフォーマンス課題では、授業での学習内容をもとに生徒が授業で必要と感じた項目について授業の最後の5分間で付箋に文章で書き記し、単元末にそれらを組み合わせてパフォーマンス課題に取り組むことを想定した。この付箋を組み合わせる際には因果関係を「→」、対比関係を「⇔」で表し、学習内容を明示的に関係づけられるようにした。この付箋を用いた作業を通してパフォーマンス課題を意識しながら各授業の学習内容を整理できると考えた。これによって単元の軸にパフォーマンス課題が位置づけられ、各自がパフォーマンス課題を解くために政治・経済・文化などの諸要因から学習内容を吟味することが促されるようになる。

京大チームで以上の議論をまとめたうえでミーティングに臨み、村井先生にパフォーマンス課題の提案を行った。その際に、単元の開始時にパフォーマンス課題の導入を行い、各授業の終了5分前に付箋にパフォーマンス課題に取り組むうえで必要だと感じた部分を文章でまとめる時間を取ること、単元末に付箋をまとめる時間をとることにに関して村井先生から了承を得た。その後、語句レベルの調整を行い、パフォーマンス課題が完成した。授業で実施されたパフォーマンス課題は、表3の通りである。ここでの「歴史学者」という設定には「探究基礎」が背景にある。先述のように堀川高校では生徒全員が「探究基礎」に取り組んでいる。そこでは人それぞれ異なるテーマで探究を行い、最終

成果として論文を執筆している。このように専門家のような探究活動には日頃慣れ親しんでいるため、歴史学者という役割を設定することが有効だと考えられた。

表3 パフォーマンス課題

あなたは古代地中海世界を研究する歴史学者です。ローマは都市国家から発展しました。同じく都市国家から発展したアテネやスパルタなどのギリシアの諸ポリスの覇権は地中海沿岸に留まったにもかかわらず、ローマは帝国化し、その覇権は地中海周辺の広大な地域まで広がりました。このような史実がありながら、なぜローマ帝国はギリシアのポリスとは異なり、広大な地域にまで拡大したのかという問題についてはいまだ諸説あり、明らかになっていません。歴史学者としてこの問題を考えると、あなたはどのような説を唱えますか。

3. パフォーマンス課題を取り入れた授業実践

単元の第1時限目に、村井先生はパフォーマンス課題の導入を行った。その際に、本単元ではパフォーマンス課題に取り組むこと、パフォーマンス課題とは「考えたこと、判断したことを自分なりに表現する課題」であることを伝えた。また、パフォーマンス課題として示した課題は実際に研究においても議論が分かれており、教科書には記載されていない内容もあることもあわせて説明した。それによってパフォーマンス課題には用意された答えがなく、生徒それぞれが思考を深めていく必要があることを生徒に意識させた。

導入で村井先生は、パフォーマンス課題の問題文にある「歴史学者」という役割を、「探究基礎」での論文執筆の活動と結びつけた。特に、仮説をつくり、根拠に基づきながら課題解決に取り組むという「探究基礎」で取り組んでいる内容に言及されたことから、探究活動と教科学習の横断が意識化されたことがうかがえる。

パフォーマンス課題を取り入れた授業の進行に関しては、授業の最後5分に「パフォーマンス課題の解決に用いることができそうなことを自分なりに考えて付箋に文で書きワークシートに張り付けていく」ことが説明された。また、付箋では単語のみを書くのではなく文章によってパフォーマンス課題を考えるために必要な内容を記述することが伝えられた。しかしながら世界史Bではこうした付箋を用いた学習活動にこれまで取り組んだことがなかった。そのため見本として前の単元の内容に関して付箋によって因果関係や対比関係を整理したワークシートの例(小林作成)を示した。

なお、付箋へ学習内容を記入する際には、生徒の自由な思考を保障するために、話し合いを行うなどの指示は出されなかった。実際に自らプリント、教科書、資料集から必要な情報を探す生徒や必要に応じて隣同士で相談する生徒、村井先生に質問する生徒などがいた。これは、パフォーマンス課題の導入以前からこうした授業形式に生徒が慣れ親しんでいたことが前提にある。また、パフォーマンス課題についての生徒の思考を規定しないように、村井先生の解説においても学習内容とパフォーマンス課題の関連性を直接的には明示しないように配慮がなされた。このように生徒自らの思考を保障するための工夫が授業においてなされた。

一般的に世界史の授業では大学入試のために多くの学習内容を扱う必要がある。本稿で対象にする授業も同様に、授業プリント、教科書、資料集を用いた講義形式の授業である。一方で、授業では例えばギリシアにおける平民の没落と軍事力の関係について「[槍と盾の代わりに] ペンと教科書をもって、ファランクス隊形を組んでみて。ちゃんと隣を守ってあげて。ところで左に座っている人が貴族、右に座っている人が平民。このときに起こりがちなことは？」とロールプレイを交えながら発問がなされている。また、村井先生が解説する際に生徒は自らの疑問や思考をつぶやき、お互いが隣同士で授業内容について確認し合ったりしている。教師も必要に応じて生徒の発言に応じ、全体で共有する。このように村井先生の授業は、マクロなレベルでは講義形式といえるが、ミクロなレベルでは生徒同士が互いの思考を表現し、教師もその思考を共有するという構図が成立している。それによって生徒は受動的に学習内容を教授されるのではなく、普段の授業から能動的に学習内容に接し、思考しているといえる。

単元末においては、学習内容が一通り終了したため授業内で30分ほどパフォーマンス課題に取り組む時間がとられた。その際に、生徒たちは隣同士の生徒と活発に議論を行いながらワークシートに取り組んだ。そこでは各自がまとめた付箋を整理するなかで、パフォーマンス課題を軸にギリシア・ローマにおける歴史の流れを整理することが出来た。この整理にもとづいてパフォーマンスにおける問いである「なぜローマ帝国はギリシアのポリスとは異なり、広大な地域にまで拡大したのか」について各自が取り組んだ。

この後、クラス全体で各自の議論の成果を共有し、パフォーマンス課題の問いに対してそれぞれの生徒がどのように対峙したかを発表した。その際に生じた生徒の議論を紹介したい。この議論の最初に生徒 A はパフォーマンス課題に関する仮説を共有した。A によればギリシア、ローマの大きな違いは「政治を代表する者がいたか、いなかったのか」という点であるという。この A の仮説に対して生徒 B は「陶片追放したから[政治の代表者が] いたはずなのに」と指摘した。また生徒 C は「ペリクレスいたやん」と指摘した。このように学習内容をもとにしながら仮説がつくれ、他の生徒によって論駁され論理的正当性が問われ直している。

また、生徒 D は「ギリシアはそもそも共同体という感覚が強く、自分らはヘレネス、他はパルパロイといって、受け入れる気がなかったかもしれない。だから対外拡大する必要がそもそもなかった。その点、ローマは受け入れる姿勢が強かった。隷属させずに同盟国とさせ、ギリシアは防衛戦争か財産目当ての戦争しかしてないイメージがある。文化も独特で、国外から取り入れるのが遅かった気がする」と、授業で学んだ知識を再構成し、自分でギリシアとローマの違いを整理し、まとめている。このようにパフォーマンス課題に対するそれぞれの仮説をもとに議論を行う中でそれぞれの学習内容の捉え方が吟味され、洗練されていった。

4. 授業実践の成果

(1) 生徒のワークシートと作品の実際

単元終了後にミーティングを行い、ループリックを作成した(表 4)。ここでは生徒の作品から 8 個を抽出・分析し、次の二つの評価軸でループリックを作成した。すなわち、論理的整合性をもちながら複数の視点から多面的・多角的に検討している点を評価する「歴史的な因果関係を捉える思考力(以下、柱①とする)」と、興味深い史資料を用いて正確に記述している点を評価する「歴史的物事による裏付け・史資料活用力(以下、柱②とする)」である。特に柱②において村井先生が重視する「自分の頭で考える」ことが反映されている。

柱①、②の得点分布は図 2 に示す。総数は 53 名で柱①では点数が 5 の生徒が 4 名、4 が 12 名、3 が 23 名、2 が 11 名、1 が 3 名、柱②では点数が 5 の生徒が 4 名、4 が 14 名、3 が 28 名、2 が 7 名、1 が 0 名であった。

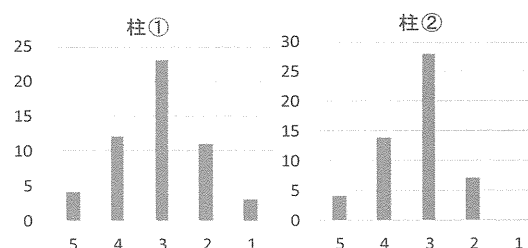


図 2 パフォーマンス課題の得点分布

表 4 パフォーマンス課題「なぜローマ帝国は拡大したのか—ギリシアの都市国家と比較して」ループリック

レベル	歴史的な因果関係を捉える思考力	歴史的物事による裏付け・史資料活用力
5 すばらしい	数個の視点から歴史的事実を捉えて深く考え、因果関係を推論することができている。的確に比較がなされるなど、論理的整合性の取れた論が展開されており、非常に説得力のある結論が導き出されている。	結論を導き出すための具体的な歴史的事物が的確に選定され、またそれを根拠づける史資料が効果的に用いられることで、厚みのある記述となっている。課題に関係するオリジナルな史資料を発見したり、新たな解釈を導き出したりするなど、優れた特徴が見られる。
4 良い	2 つ以上の視点から歴史的事実を捉えて、因果関係を推論することができている。論理的で説得力のある論述となっている。	結論を導き出す裏付けとして、複数の歴史的事物が用いられている。その物事を根拠づけるオリジナルな史資料を発見する、新たな解釈を導き出そうとするなどの工夫が見られる。
3 合格	基本的な歴史的事実の裏付けに基づいて、何らかの因果関係を推論することができている。ある程度、論理的な記述となっている。	何らかの基本的な歴史的事物を適切に用いつつ、論述している。ある程度、正確な事実が記述されている。
2 もう一歩	何らかの因果関係について記述はなされているものの、論理的ではない、十分な歴史的事実に裏付けられていない、といった課題が残る。	歴史的事象の裏付けが十分にはなされていない。または、一部に重大な事実誤認が見られる。
1 かなりの改善が必要	課題に対応する論理的な記述となっていない。	歴史的な事象の裏付けがほとんど示されることがなく、論述されている。または、重大な事実誤認が複数、見られる。

次に、生徒の作品をもとにパフォーマンス課題への取り組みを検討する。先述の、授業内の議論においてギリシアとローマの政治体制を比較していたAは、作品においてギリシアとローマによる他民族に対する対応の仕方の違いを並列しながら政治体制について記述した。なお、Aの作品の点数は柱①、②ともに3とされ、概ね合格水準に達していると判断された。次の文章はAの作品における記述の一部である。

政治を代表する者が、ローマ帝国には常にいた。例えば三頭政治や皇帝など。逆にポリスではリーダーになりそうな者を陶片追放などを行い、リーダーを立てないようにした。ペリクレスなどはリーダーになったが、彼がいなくなったから、ポリスは瓦解し、滅びたともとれる。

先述したようにAは授業において作品の前半部分、すなわち政治的リーダーの有無を仮説として有していた。しかしながら授業内の議論でギリシアにペリクレスが一時期いたことを指摘されたため、作品の後半部にペリクレスについて言及して論を補強している。ここでは政治的リーダーの有無に着目する点でオリジナリティがみられる。しかし、政治的リーダーの有無と、作品の中で記述された他民族に対する対応の違いを併記するに留まり、それぞれの記述を論理的なつながりをもって示していなかったという限界もみられる。

次に、授業でAに指摘していた生徒Bのワークシートと作品を検討し、ワークシートと作品の関連を明らかにする。Bの作品の点数は柱①では4、柱②では5と評価され、生徒のなかでも高水準に位置する。Bのワークシート(図3)では次の2つの観点から学習内容が整理されている。すなわち、①中央集権による国家統治と、②市民間の平等性である。例えば①の観点では、古代ギリシアでは「独自の都市国家ポリスを形成、各地に点在・台頭」「独裁制を防ぐためリーダーになりそうな人を追放しまくる」という付箋が貼られている。さまざまなポリスが点在していた状況を背景としてポリス間の対立が起り、ペロポネソス戦争につながるなど国内が不安定になったと整理されている。なお、古代ギリシアにおけるポリスのデメリットを強調するためにポリスをつくらないマケドニア王国と比

較するという工夫が見られる。また、②の観点では古代ギリシアでは市民の条件が制限され、さらに異民族を区別していたことが付箋に記されている。一方、ギリシアとは異なり古代ローマにおいては、①の観点として中央集権的な体制が整っていたこと、②の観点として、全自由民に市民権があたえられていたことが整理されている。このようにギリシアとローマがBによって設定された観点に基づきながら対比されている。

こうしたワークシートの整理をもとにBは作品(図4)を作成した。作品においては、「対外政策をすすめ、領域を拡大するためには、①国内が安定していること②広大な土地を支配するための統治の2つが必要である」と考える」と最初に自らの分析枠組みが提示されている。Bはこの枠組みに沿ってギリシア・ローマの歴史を検討している。ここでの検討はワークシートの整理と類似している。例えばギリシアについては、「都市国家ポリスが、『各地に点在している』という状態であったため、ポリス間の利害の一致が困難であった」こと、「そのため、ペロポネソス戦争をはじめとし、ポリス間での争いが多発していたことから、対外政策を行う余裕がなかったと考えられる」ことなど、諸ポリスの存在と内乱を結びつけている。さらにワークシートと同様に、諸ポリスが点在したギリシアと対比させながらポリスを作らないマケドニア王国が位置づけられている。この対比によって、ギリシアにおけるポリスの点在が領域の拡大を妨げる要因となったことが補強されている。ローマについては政治体制を対比させながら「勢力拡大において中央集権のしやすさではローマが秀でていたといえる」と述べている。

Bのワークシートでは主に学習内容同士を因果関係で関係づけていたが、Bの作品では関係づけられた学習内容をさらに総合し、結論を導き出している。このようにBにおいてはワークシートにおいて整理した付箋が、パフォーマンス課題における説を導き出す足がかりとして機能したことがうかがえる。

しかしながら付箋の使用については初めての試みであったため、矢印によって関係づけながら付箋を活用していない生徒は、ワークシートを回収した31名中14名いた。この点が課題として挙げられるが、今回を出発点として継続的にこうした思考ツールを活用することでより質の高い学びがなれることを期待したい。

● 古代ギリシアの特徴

独自の都市国家 ポリスを形成
各地に点在台頭

独裁政エピソードに
よりとり人々を自覚させる

中央集権がしい

市民権

市民の条件

- ・武士的
- ・戦争参加
- ・土地所有

スプラダでは「多数のドーリストが」
多数の市民権を支配
「パルスの作」など。そのため
市民権を拡大し無限に拡大

アテナでは、寡頭が貴族を占め
られた結果、貴族と平民の対立
が激化して

共通の強い「ギリシア意識」を有
していた。異民族を「バロバ」と
呼び区別。

ポリスに属しない
マケドニア王国の台頭

→ アテナの覇権が危!!

アテナでは、
貴族政 → 寡頭政 → 僭主政
→ 民衆政 と変化

ポリス間の
対立が
激化し
戦争に
発展

ペロポネソス同盟によるポリス間の資金
とアテナが私有化

→ ペロポネソス戦争

ペロポネソス戦争では、無産市民が
義勇兵と昇進し寡頭政を倒した

→ 共和政に

→ 国内不安定

ギリシア人意識が薄れ

→ 世界市民主義 が生じる
(民族国家の壁を越え政治普遍
的意識)

アウグストゥス

東西文化融合を自衛政策

● 古代ローマの特徴

国内安定

中央集権化

共和政をやっていく

身分闘争に大それたため
護民官や「チンクス」でアテナイ入法
や「パルティシウス」法を制定し、
政治的権利に制限 貴族平民の平等を実現

単独で勝った国を同盟ヤンター

反
政
府
の
暴
行
に
対
し
て

本邦のあまやんターを国内に市民が
諸都市を築き出しローマに匹敵する
ことを目指す!!

→ 単独での勝利

↓
土地のバツの
獲得

軍事上の独裁政権の

軍事上の帝政入

↓
「アウグストゥス」

その他 / 共和政

海上戦開始が奇跡的にカエサルに勝利、そのまま滅亡まで
おこなう

ローマの領土拡大と共に、社会
が変化。没落市民が土着の
者 (長期の戦争による)

外交政策とすめ、領土を拡大するために
は、①国内が安定していること ②広大な土地を
支配するための統治

の2つが
必要であると考えた。ギリシアでは、都市国
家ポリスが「各地に点状して存在」という状態であ
ったため、ポリス間の利害の一致が困難であった。そ
のため、ペロポネソス戦争をはじめとして、ポリス間の争いが多発
していたことから、外交政策とすめ余裕がもたらされたと考えられる。
また、アテナでは、政治における専横や貴族が占められた結果、
貴族と平民の対立が激化すること、市民間の不平等が存在していた上、
ギリシア人の多くが「ギリシア意識」は異民族への差別対外的見地に
つらばっており、植民地化した民族に対して厳しい統治をせよ、
服従した人々には市民権を授けようという併合であったことから、
支配した国のポリスへの帰属意識が広がり、
かたと考えるとされる。また、国内外での動乱や争いが定着
せず、上から統治がなされるという点もみえる。

実際、ポリスを作らないうマケドニア王国が誕生して、
ギリシア人意識が薄れ、世界市民意識が生まれたとき、
勢力が拡大している。
以上から、ギリシアでは国内が安定におよぶ広大な土地を支配する
ため、勢力が拡大したといえる。

ための中央集権が形成しにくかったことから、ギリシアの勢力の拡大に
は限界があったと思われる。

一方、ローマでは身分階級にいらはやく外交し、貴族、平民の
間、貴族の

平等を実現した。また、戦争で勝利した国を同盟関係に加える
ことで格差付けすること、諸都市の結果ローマに反乱する
ことを防ぐため、大々的、強硬に国とよく取り込める外交と
していった。これは、ローマ戦争での勝利にもつなげ、

また、共和政から
帝政へとシフトしたことから、有能な支配者による
勢力の拡大がみられている。また、勢力拡大において、
中央集権の仕組みはローマに秀でていたといえる。
以上から、ローマでは国内・国外共に安定する
政策、広大な土地を支配する体制がとれていた
ため、勢力が拡大したといえる。

最後に生徒 E の作品を検討する。E は作品の中で多角的・多面的に分析を行うとともに論理的に記述を行い、自らの考えを論証している。E の作品は柱①、②ともに 5 と評価され、最も高い水準に位置する。E の作品の一部を引用して紹介する。

広大な地域まで拡大し治めるには、拡大しようという積極的な姿勢をもって対外政策を行うこと、そしてある一定の権力者を中心として 1 つにまとまっていること、この 2 つが必要であると考え[中略]。

まず 1 点目についてギリシアはギリシア人以外を差別的に呼ぶなど、独自の民族意識を持ち、閉鎖的な姿勢をもっていた。その為、拡大というよりもポリスの“防衛”、内部を外から守ることに重点を置いていたのだ。[中略] 一方、ローマ帝国は積極的に対外拡大の為の政策を行っていた。弱かったローマが広域を支配をしていくようになった要因として、ハード面とソフト面で工夫をしたことが挙げられる。ハード面では、道路網の整備をし、ソフト面では、まず戦争に勝利した後に敵国を隷属させるのではなく同盟関係に置くことで、その相手の力を借りながら成長していった。またその際、支配地域を分割統治することで、人々が一丸となってローマ帝国に反発しないようにしたことも大きい。

そして、2 点目について。ギリシアでは、ポリス成立の頃、各ポリスごとが政治単位となっていたため、共通の権利や意識はあったものの、政治についてはポリスによって異なっていた。後に、ギリシアで民主政が完成した。しかし、執政官（アルコン）や陪審員などは市民の中から抽選で選ばれたため実力のある人がつくとは限らず、また任期が 1 年であったためすぐに交代してしまう。[中略] つまり、正式な位や役職として民を統率しまとめあげる存在がなかったために政治が安定しなかった、ということである。

それに対し、ローマ帝国では、ギリシアの民主政とはちがいで共和政の体制をとっていた。主に貴族で構成される元老院をローマ集団指導体制の中核とし、執政官や元老院が指命する独裁官の存在があった。[中略] 幾つかの法律によって、政治的権利について貴族と平民の平等を実現させたことは大きなポイ

ントである。貴族を中心としながらも、平民の反発がおきにくい状態だったと考えられるからだ。[後略]

E はパフォーマンス課題の問題文である「広大な地域にまで拡大」するための条件として、「拡大しようという積極的な姿勢をもって対外政策を行うこと」「ある一定の権力者を中心として 1 つにまとまっていること」を導出し、この条件に沿ってギリシア・ローマを検討した。また二つの観点を、国内政治・対外政策・文化などの諸観点から多角的・多面的に記述している。そうした諸観点からの分析を行うことによって E は、「ローマは、国内や国外からの反発を防ぐ工夫においてギリシアよりも大いに優れていたため、広大な地域におよぶ地中海世界統一を成し遂げたのだと言える」と結論付けた。このようにパフォーマンス課題に取り組む中で、学習内容が E の設定した条件をもとに多角的・多面的に整理され、論理的に再構成されている。

（２）実践上の成果と課題

次に村井先生のパフォーマンス課題に対する感想を紹介する。まず村井先生は、①自分の頭で考える生徒を育てたい、②授業の学習課題としてパフォーマンス課題を設定することによって、授業のなかで取り组ませたい、という 2 点を意識していたという¹³。

そこで、生徒が自ら考えるという点が本単元でどのように実現されたかについて検討する¹⁴。村井先生によれば多くの作品はギリシアにおけるヘレネス、パルバロイの区別、ローマの建築技術、対外異民族への寛容さに言及したものであった。また、生徒 B のように、ギリシアからローマへの移行段階としてマケドニアを位置づけることでギリシアの限界を浮かび上がらせるというオリジナリティのある作品も一部にみられたという。しかしながら「しかしあまり想定の外を超えたものはなかったので、すこしこっちの正解を追わしてしもうたのかなという懸念はあります」と村井先生は述べる。このように自由な思考を保障するための指導の工夫については改善する余地があると考えられる。

また、作品の記述には政治や文化などさまざまな観点をとり上げたものが多くみられ、学習内容を活用していることが認められる。しかし、作品の論理性を鑑

みると、そうした観点を因果関係として捉えているというよりはむしろ並列しているものも多く見られたという。このように明確な因果関係によって諸要因を捉えさせるという点では課題が残った。

一方で、村井先生は「感想文めいたものにならないでやってくれているなっている。それが一発目からそこについては何も言わなくてもできているあたりは、探究の一つの転移なのかな」と評価した。先述のように授業での議論や作品において、各生徒が自ら仮説を立て検証した。検証の質において課題は残しつつも、「探究基礎」において学んだ仮説—検証のプロセスを活かしつつ、授業を通して仮説を主軸に学習内容を摂取している。そして摂取した学習内容を活用しながらパフォーマンス課題に取り組むことができたといえる。このように「探究基礎」の経験に立脚しながら世界史の授業において自ら思考をし、主体的に自らの仮説を持ちながら授業に取り組む姿勢が見られたといえよう。

最後にパフォーマンス課題を生徒はどのようにとらえたかという点について検討したい。筆者は設問1「パフォーマンス課題に取り組むと力がつくと思いますか？」と設問2「パフォーマンス課題に取り組むことは好きですか？」という項目を設け、5段階で評価する設問(図5)と自由記述のアンケート調査を行った。アンケートはワークシートとともに第2学年で世界史Bを履修する57名に配布され、31名から回答を得た。なお、設問1, 2に対する5段階評価によるアンケート結果については、図5, 6に示す。この結果が示すように生徒によるパフォーマンス課題に対する評価は概ねポジティブな結果を示しているといえる。

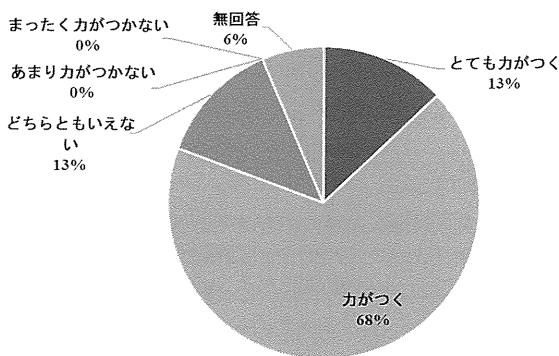


図5 設問1に対する回答

設問1に関する自由記述では、ついた力として「1つの地域だけでなく、比較することで広い視野を持っているいろいろな視点から物事をみる力」「多角な視点から両者を比較することができる力」など、歴史を

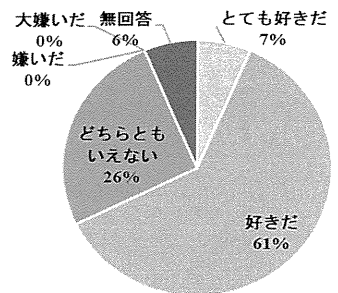


図6 設問2に対する回答

多角的・多面的に検討する力がついたという回答が得られた。また、「ギリシアとローマの違いについて、自分なりに改めて深く読み込んでまとめることができた」「教科書に直接答えが書いているわけでないため、自ら考える力やまとめる力がついた」など、パフォーマンス課題を通して自分で考えることができたという回答も得られた。その他、「授業の最後に、その日やったことを見返してポイントをまとめることで頭が整理された」「普段の授業で習うことを活用する力になるとともに総合的にその時代のことを捉える機会になる」というコメントから、パフォーマンス課題に向けて授業の学習を総合・活用していたことが推察される。

設問2「パフォーマンス課題に取り組むことは好きですか？」の自由記述では、「付箋に書いてなかったことからの発想も出てきたり、他の人の考えを聞いたり、おもしろいと思う時間がたくさんありました」「このような課題を正直毎週するほどの余裕がありません。しかし、とても面白い、これこそ本当に学んでいるような気がしました」と、困難を覚えながらもパフォーマンス課題に挑むなかで他の生徒と共同するとともに、歴史学者のような真正の学習をしたことが伺える。

以上で検討したように、パフォーマンス課題を軸に授業実践を展開することによって、学習内容が個々に独立するのではなく、パフォーマンス課題を軸として相互に関連させ合うことが出来た。それによって生徒は学習内容をパフォーマンス課題との関係のなかで捉え、パフォーマンス課題の解決のために有用な学習内容を活用・総合できた。同時に、オリジナリティや検討の質という点での課題は残しつつも、生徒自らの仮説に基づいて学習内容を多面的・多角的に活用する力量が養成されたと言える。

5. おわりに

本稿では、堀川高校での世界史 B におけるパフォーマンス課題を主に授業実践と関連させながら論じた。これによりパフォーマンス課題が授業実践にどのように寄与するかという点を明らかにしようとした。

本研究の成果としては、授業がパフォーマンス課題を軸に展開し、生徒が自ら思考しながら学習できた点が挙げられる。本單元ではパーツ組み立て型の單元設計を行った。それによって生徒はパフォーマンス課題とどのように関連するかと問いながら各回の授業の学習内容を学んだ。また、授業での議論で見られたようにそれぞれの生徒が自らの仮説をもち、授業のなかで共有することで他の生徒の考え方を学ぶことができた。そしてパフォーマンス課題の作品においても自ら設定した分析枠組みや仮説を主軸に授業の学習内容を活用・総合することによって、学習内容に対する理解が深まるとともに、歴史学者のように解釈が分かれる問題についての探究活動が行えたといえよう。

本研究の課題としては、どのようにすれば生徒の自由な思考をさらに促進できるかの解明という点が挙げられる。授業においては生徒の自由な思考を保障するために付箋を書く際には学習形態を自由にし、他の生徒とのディスカッションを可能にしながらも生徒が各自で思考を深めるためのあそびを残そうとした。また授業においてもパフォーマンス課題と学習内容が関連していることを直接明示しないように配慮していた。しかしながらオリジナリティのある独自の作品は少なく、どのように自由で独創的な思考を援助するかという点については課題が残った。

また歴史を因果関係で捉える視点が弱かったことが課題として挙げられる。多くの生徒が仮説—検証というプロセスをパフォーマンス課題においても踏まえているという点では「探究基礎」において培った能力を活かしていた。しかし、作品においてさまざまな要素を因果関係で捉えるのではなく並列する生徒も多く、明確な因果関係によって歴史的事実を捉えさせるという点については課題が残されたといえる。パフォーマンス課題で求められる生徒自身の思考をより豊かなものにするための指導方法の解明については今後の課題としたい。

謝辞

本研究にご協力いただいた村井昂介先生に心より感謝申し上げます。また、パフォーマンス課題開発にあたりご協力いただきました西岡加名恵教授、小林萌子さんに感謝申し上げます。

- 1 篠塚明彦『『歴史総合』の創設と展開』和井田清司・大野一夫・小林汎・田中祐児編『中等社会科の研究 「地理総合」「歴史総合」「公共」の可能性と課題』三恵社、2018年、p.130。
- 2 「歴史総合」が登場する経緯については次の文献を参照のこと。同上論文、pp.128-156。
- 3 西岡加名恵編『『逆向き設計』で確かな学力を保障する』明治図書、2008年、p.9（以下、『『逆向き設計』で確かな学力を保障する』とする）。
- 4 西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計』図書文化、2016年、p.20。
- 5 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016年12月21日。
- 6 美那川雄一『『逆向き設計』論による世界史授業デザイン』『歴史と地理』No.684、2015年、pp.16-25。
- 7 「探究基礎」での活動については次の文献を参照のこと。次橋秀樹「京都市立堀川高等学校の『探究基礎』を探究する——教育目標とその実現のための教育方法に注目して——」京都大学 COC 事業『高等学校における「探究」の指導』京都大学 COC 事業報告書、2014年、pp.33-47。
- 8 飯澤功「事例報告：京都市立堀川高等学校」[<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/trans/img/11.pdf>] (2018年12月9日確認)。
- 9 桜井万里子・本村凌二『集中講義！ ギリシア・ローマ』ちくま新書、2017年。
- 10 G. ウィギンズ & J. マクタイ（西岡加名恵訳）『理解をもたらすカリキュラム設計——「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2012年、p.389。
- 11 同上書、p.409。
- 12 『『逆向き設計』で確かな学力を保障する』、p.12。
- 13 村井先生へのインタビュー（2018年12月6日）より。
- 14 村井先生へのインタビュー（2018年7月26日）より。
（博士後期課程）

受理 2019年2月4日